Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8670398
Centre d'intérêt: 917

Ouellette, Monique, 1943-.

Du congé-éducation payé à l'éducation des adultes : les "150 heures" en Italie / [pour la] Direction de l'éducation permanente ; Monique Ouellette. -- Québec : Ministère de l'éducation, [1986?].
iv, 58 p.

La couv. porte en outre: Formation générale et professionnelle. Code: 28-1873. Bibliogr.: p. 55-57.

ISBN 2-550-08631-7

Vedette(s)-secondaire(s): Québec (Province) Direction de l'éducation permanente

Descripteur(s): Congé-formation * Travailleur * Convention collective * Formation en cours d'emploi * Formation sur mesure * Education des adultes

Identificateur(s) de nom: Italie

Identificateur(s) de sujet: Congé-éducation

L'expérience italienne de congé-éducation payé, connue sous le nom des "150 heures", est née d'une initiative syndicale dans le cadre de conventions collectives et utilise le réseau scolaire étatique pour la formation des participants. Le présent document décrit et analyse cette expérience, en indique l'importance numérique et sociale, détaille les aspects concrets de la formation acquise dans ce cadre, fait état des difficultés rencontrées et des transformations souhaitées et traite des perspectives qui s'ouvrent pour la poursuite de cette expérience. Dans sa conclusion, l'auteur tente de dégager les éléments qui pourraient en être tirés pour application au Québec.

Type de document: r

EDUQ 8670398

Formation générale et professionnelle

Du congé - éducation payé à l'éducation des adultes

Les 150 heures en Italie

Monique Ouellette

Québec

EDXQ 8670398

DIRECTION DE L'EDUCATION PERMANENTE

DU CONGE-EDUCATION PAYE A L'EDUCATION DES ADULTES: LES "150 HEURES" EN ITALIE

MONIQUE OUELLETTE
consultante en éducation des adultes

MINISTERE DE L'EDUCATION

**DIRECTION GENERALE
DE LA RECHERCHE
ET DU DEVELOPPEMENT**

Jacques Babin,
directeur général

**DIRECTION DE
L'EDUCATION PERMANENTE**

Jean Proulx,
directeur

Les lectrices et lecteurs voudront bien prendre note que le masculin inclut le féminin lorsqu'il est question de personnes.

ISBN: 2-550-08631-7
Dépôt légal: deuxième trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec

PRÉSENTATION

Les personnes et les groupes, intéressés à la question du congé-éducation payé, prendront connaissance, avec autant de profit que de plaisir, de cette étude commandée à Mme Monique Ouellette par la Direction de l'éducation permanente. On y trouve, en effet, une description vivante de l'expérience italienne dite «des 150 heures», de son contexte, de ses difficultés et de son développement.

Une telle expérience est considérée par les autorités italiennes comme l'innovation la plus importante dans le secteur de l'éducation des adultes. Par elle, le vécu des travailleurs, pour ne pas dire la culture ouvrière elle-même, entre à l'école.

Cette expérience, en effet, nous situe d'emblée dans le domaine des liens à établir et à affermir entre le monde de l'éducation et celui du travail. Elle nous indique qu'il existe diverses formules permettant de ménager, pour les travailleurs, des temps d'études.

À sa manière, cette expérience rejoint aussi ce que nous appelons, chez nous, la formation sur mesure. Elle nous incite à accentuer la fabrication de petites séquences de formation professionnelle ou générale, adaptées aux besoins des travailleurs, en particulier, et des adultes, en général.

L'énoncé gouvernemental en éducation des adultes nous rappelait que l'éducation permanente exige la multiplicité des formules et des moyens de formation, tout autant que l'accessibilité des ressources scolaires. Les «150 heures en Italie» en sont un bel

exemple. Elles nous ramènent justement sur la voie du congé-éducation payé comme l'une des stratégies possibles de l'éducation permanente.

Certains diront peut-être que notre système d'éducation des adultes et, plus largement, notre projet d'éducation permanente, sont en avance sur ceux de l'Italie. À certains égards, cela est sans doute vrai. Mais cette formule des 150 heures, simple, condensée, adaptée, faite pour de grandes masses de travailleurs et s'adressant même à la population adulte dans son ensemble, manque à notre panoplie de stratégies de formation. C'est pourquoi il peut être utile de l'examiner soigneusement: on y trouvera, bien sûr, une formule de congé-éducation payé; mais on pourra aussi s'y attacher à une question insuffisamment explorée: qu'est-il possible de faire avec un bloc de 150 heures de formation?

ALFRED VEILLEUX,
responsable du dossier de la
Formation professionnelle
Direction de l'Éducation
permanente

JEAN PROULX,
directeur
Direction de l'Éducation
permanente

TABLE DES MATIERES

PRESENTATION i

TABLE DES MATIERES iii

INTRODUCTION

Un sujet à l'ordre du jour 1
L'expérience italienne 4
Sa description 5

I- LE CONTEXTE

A - Le contexte scolaire 7

1- Les taux de scolarité 7
2- L'éducation des adultes 9
3- Les travailleurs-étudiants 10

B - L'éveil des syndicats 11

C - La naissance des 150 heures 13

1- Les objectifs syndicaux 13
2- La convention du la FLM 15

II- L'EXPERIENCE

A - Des données 17

1- Les clauses des conventions 17
2- La participation en chiffres 19
3- Les participants 20

B - La formation 22

1- Les cours du secondaire 22
2- Les cours monographiques 25
3- Les motivations 27
4- Les enseignants 28

II- DIFFICULTES ET PERSPECTIVES

A - Les difficultés 32

1- ... rencontrées par les corsisti 32
2- ... administratives 33
3- ... techniques 33
4- ... des enseignants 34
5- ... pédagogiques 35
6- ... dues au système 37

B - Les transformations souhaitées 38

1- Transformations pédagogiques 38
2- L'école des jeunes 40

C - Les perspectives 41

CONCLUSION

A. L'expérience italienne 45

B. La pertinence pour le Québec 47

1- Le lien éducation-travail 47
2- Un rattrapage intelligent 48
3- Les populationsdifficiles à rejoindre 49

C. Les *150 heures* et l'éducation des adultes 50

ANNEXE I - Tableau V - Niveaux scolaires en Italie 51

ANNEXE II - Liste des sigles 53

REFERENCES 55

INTRODUCTION

UN SUJET A L'ORDRE DU JOUR

Au cours des quelque dix dernières années, la question du congé-éducation payé a fait l'objet de pas moins de trois études de la part du gouvernement du Canada. En 1977, J.K. Eaton [12], et en juin 1979, R.J. Adams [1] publiaient tous deux des rapports sur la question pour le compte de Travail Canada. Plus récemment, Emploi et Immigration Canada chargeait un Groupe de travail sur le congé de perfectionnement "d'étudier le rôle du congé de perfectionnement dans le recyclage de tous les travailleurs canadiens de même que dans l'amélioration et la mise à jour de leurs compétences" [17]. Les 257 pages du rapport, regroupées en deux volumes, paraissaient en 1983.

Si le Québec, pour sa part, n'a pas publié d'étude approfondie sur le sujet, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA)

l'a, quant à elle, examinée dans son rapport final [*7*]. Elle cite un article de Pierre Pâquet, disant que "dans l'ensemble, le congé-éducation payé, lorsqu'il existe, se trouve sous le contrôle quasi exclusif de l'employeur, sauf en matière de formation syndicale", et poursuit: "C'est souvent l'entreprise seule qui décide qui pourra en bénéficier, décident également de la durée ou de la nature du congé." Et, reprenant Pâquet: "il ne s'agit pas alors d'un droit de l'individu lui permettant de choisir la formation répondant à ses propres besoins et aspirations". [*7*, 206]

L'intérêt des travailleurs québécois pour le congé-éducation est manifeste: les mémoires présentés par les centrales syndicales à la Commission d'étude sur la formation des adultes présentaient tous, en effet, des revendications à cette fin.

L'importance de la question pour le Québec est évidente si l'on songe aux problèmes présentés par la faible scolarisation de la population québécoise. Les chiffres de Maisonneuve montrent que 27,8% de la population de 15 à 24 ans ne fréquentant pas l'école à temps plein est sous-scolarisée (moins de 9 ans de scolarité), pendant que, pour la même tranche d'âge, 22,8% ayant de 9 à 13 ans de scolarité n'a aucun diplôme [*24*, 16]. Le rapport Allmand, cité par la CEFA, estimait à 89% la proportion d'adultes allophones au Canada ayant l'équivalent ou moins de 8 années de scolarité [*7*, 83]. Et en 1980, 70% de la main d'œuvre québécoise avait un niveau d'instruction égal ou inférieur au secondaire [*7*, 83].

La CEFA recommandait de "garantir aux adultes l'équivalent de 13 années de formation acquise en milieu scolaire ou ailleurs, de façon formelle ou autrement" [7, 106]. On sait que scolarité faible et taux de chômage élevé vont de pair ; mais on sait aussi que le retour aux études et le recyclage sont plus difficiles pour les sous-scolarisés, c'est-à-dire ceux pour qui le besoin en est le plus grand. D'où l'importance d'examiner les expériences de congé-éducation payé qui réussissent à atteindre cette catégorie de la population.

Une expérience de congé-éducation en cours à Leaside, en Ontario, et rapportée par la Commission Adams [7, 167], permet à des travailleurs de poursuivre des études secondaires en partie sur leur temps de travail. Les employeurs se disent satisfaits des résultats:

> On a constaté qu'il était possible d'octroyer aux employés quelques heures de liberté sans désorganiser ni compliquer le service, que cet effort des entreprises avait suscité une grande motivation chez les employés et, enfin, que le coût du programme était proportionnel aux résultats obtenus.

Cette expérience est toutefois limitée: il s'agit de trois entreprises de la région de Leaside, et le nombre d'étudiants ne dépasse guère la trentaine. Des conditions d'éligibilité limitent de plus l'accès à ce programme de congé-éducation, lequel est contrôlé exclusivement par l'employeur.

L'EXPERIENCE ITALIENNE

L'expérience italienne de congé-éducation payé, connue sous le nom des *150 heures*, est originale à plusieurs titres. Née d'une initiative syndicale, dans le cadre de conventions collectives, elle utilise le réseau scolaire étatique pour la formation des participants et s'est étendue à l'ensemble de la société, sans qu'une loi ne soit encore venue en sanctionner l'existence.

Il s'agit d'une part, d'une expérience de scolarisation massive libérée des contenus, méthodes et pratiques scolaires traditionnelles et axée sur la réalité de vie et de travail des participants, de même que d'une expérience de formation "non créditée" à l'école et à l'université, axée, elle aussi, sur cette même réalité. L'objectif de départ des syndicats était de lier l'éducation et le travail de façon à permettre aux candidats au congé-éducation payé de mieux comprendre leur travail et son organisation et leur permettre d'agir sur eux; et cette formation devait se faire à l'école, de façon à amener celle-ci à changer et s'ajuster aux besoins et à la culture des travailleurs.

L'expérience se poursuit depuis 1973; son évolution avec le temps est riche d'enseignements. Si le problème de sous-scolarisation est plus aigu en Italie qu'au Québec, nous pouvons trouver, dans la réponse syndicale italienne, des pistes de réflexion et d'action, notamment quant au lien entre l'éducation et le travail, entre l'école et l'usine, comme le veut la formule italienne, et quant au lien avec le milieu de vie, avec ce que les italiens appellent

le "territoire". L'ouverture de l'expérience des *150 heures* à l'ensemble de la société italienne l'a transformée en une expérience massive d'éducation des adultes qui occupe une place prépondérante dans ce secteur en Italie.

SA DESCRIPTION

L'exposé qui suit décrit et analyse cette expérience, en la situant dans son contexte et en précisant les objectifs initiaux recherchés par les syndicats. Nous présenterons des données qui en indiquent l'importance numérique et sociale, pour ensuite détailler les aspects concrets de la formation faite dans ce cadre. Nous parlerons, au chapitre III, de quelques-unes des difficultés rencontrées, de même que des transformations souhaitées, tant au niveau des *150 heures* que de l'école des jeunes; avant de conclure, nous traiterons des perspectives qui s'ouvrent pour la poursuite de l'expérience.

Des exemples et des témoignages seront utilisés pour illustrer l'exposé. L'information utilisée est tirée de sources dont la moitié, environ, sont italiennes; les citations ont été traduites par l'auteure.

I- LE CONTEXTE

Le congé-éducation payé appelé les *150 heures* est né en 1973, dans le cadre de la convention collective de la Fédération des travailleurs de la métallurgie. Mais ici comme ailleurs, la génération spontanée n'est qu'apparente: tout un contexte explique pourquoi, et pourquoi à ce moment précis, la situation a été mûre pour une telle naissance.

A- LE CONTEXTE SCOLAIRE

1- LES TAUX DE SCOLARITE

Des raisons historiques, qu'il serait trop long d'exposer ici, expliquent que le taux de scolarité de la population italienne soit remarquablement faible pour un pays industrialisé. Pour les quelque cinquante

millions d'habitants que comptait le pays au recensement de 1971, les données de la scolarisation obligatoire (fixée à 14 ans en 1962) étaient les suivantes:

Tab. I-NIVEAUX DE SCOLARITE DE LA POPULATION ITALIENNE DE 16 ANS ET PLUS	
Analphabètes	5.1%
Sans licence élémentaire (5 années)	32.8%*
Sans licence moyenne inférieure (8 années)	76.6%*

* Pourcentages cumulatifs [*37*, 163]

Pour mieux saisir la situation, on peut la comparer à celle du Québec qui accusait, lui aussi, au début des années '60 un retard considérable et a, au même moment que l'Italie, entrepris des mesures de rattrapage. Le tableau qui suit tire son origine du recensement canadien de 1971 :

Tab. II- NIVEAU DE SCOLARITE DE LA POPULATION QUEBECOISE DE 15 ANS ET PLUS	
Aucune scolarité	1.3%
Moins de 5 années d'études	8.4%*
Moins de 9 années d'études	42.3%*

* Pourcentages cumulatifs [*25*]

Ajoutons qu'à la même époque, 51% de la population québécoise n'avait pas complété ses études secondaires (11 années)[*7*].

Il faut noter qu'entre 1951 et 1971, le nombre moyen des années de scolarité, en Italie, a augmenté de plus de 30% [*2*, 15]. Sur le million de nouveaux inscrits par an à l'école, 99% obtiennent aujourd'hui leur licence élémentaire, et 80%, leur licence moyenne inférieure[1]. Des progrès considérables ont donc été accomplis depuis les années '50.

2- L'EDUCATION DES ADULTES

Avant les *150 heures*, l'Etat intervenait dans le secteur de l'éducation des adultes, notamment avec des cours de rattrapage (CRACIS: "cours de revision et de mise à jour culturelle d'instruction secondaire"), qui allaient de l'alphabétisation à la fin de la scolarité obligatoire. Ceux-ci duraient de 12 à 18 heures par semaine pendant six à sept mois et s'étendaient sur une période de trois ans.

Ces cours CRACIS étaient laissés à l'initiative et à l'effort individuels et devaient être suivis en dehors des heures de travail. Ce fait, combiné à la rigidité du curriculum copié sur celui de l'école des jeunes, a contribué à la désaffection grandissante des adultes. Entre 1951 et 1974, le nombre d'inscriptions est passé de plus de un demi-million à 63,667 [*33*, 247].

---

1 On trouvera en Annexe 1 un tableau explicatif du système scolaire italien.

Ces quelques notes, incomplètes mais révélatrices, de la scolarité en Italie nous permettent de mieux comprendre l'énormité de la tâche d'éducation dans ce pays. Le retard considérable qu'elle accuse fait dire à Trivellato que pour des années à venir, la préoccupation principale de l'éducation des adultes, et par conséquent de la plupart des programmes de congés d'études, devra nécessairement en être une de rattrapage [*in 37*, 166].

3- LES TRAVAILLEURS-ETUDIANTS

La très grande majorité des jeunes qui avaient obtenu le diplôme de la scolarité obligatoire et souhaitaient poursuivre leurs études étaient contraints de combiner le travail et l'étude; au début des années soixante, ils se regroupèrent et obtinrent l'appui des syndicats dans leurs pressions pour améliorer leurs conditions d'études.

Une première mesure favorable fut obtenue en 1966, dans le cadre du renouvellement des conventions collectives de certains secteurs, mais c'est le 20 mai 1970 qu'ils obtinrent la reconnaissance officielle de ce qui avait été obtenu comme une concession de la part de l'entreprise et qu'ils jugeaient trop limitative. A cette date, l'Etat italien adoptait en effet une loi sur le **Statut des droits des travailleurs**, dont l'article 10 constituait en quelque sorte un prélude au congé-éducation des *150 heures*.

Cet article officialisait les conditions particulières des conventions collectives destinées à faciliter les études des travailleurs-étudiants. Ainsi, un travailleur préparant un examen en vue d'un diplôme reconnu a droit à un congé rémunéré de cinq jours; les horaires de travail doivent être aménagés de façon à lui permettre d'assister à ses cours de façon régulière, excluant ainsi les quarts de soir et de nuit; il n'est pas, non plus, astreint au travail pendant les périodes de repos hebdomadaire.

B- L'EVEIL DES SYNDICATS

A travers cette lutte des travailleurs-étudiants, les syndicats avaient pris conscience du problème de la complexité nouvelle de la transition entre l'éducation et le travail, transition qui n'avait désormais plus la linéarité d'antan, le travail commençant à la fin des études. Les jeunes leur firent également constater que la nouvelle scolarisation plus poussée non seulement ne les préparait pas au monde du travail mais que les employeurs exigeaient d'eux une scolarité plus élevée à l'entrée pour la nier ensuite en leur faisant effectuer des tâches non qualifiées [*13*, 10]. Et les nouvelles qualifications des jeunes se trouvaient, de plus, à menacer de déplacer les travailleurs plus âgés qui avaient eux-mêmes été privés du droit à l'étude.

L'éveil des syndicats aux questions d'éducation était également attribuable à certaines conquêtes syndicales et à leur gestion. A ce chapitre on trouve l'échelle salariale unique (*inquadramento unico*), grille unique de classification en huit échelons seulement, basée sur la *professio-*

nalité, c'est-à-dire "la connaissance et la pratique de problèmes propres à un secteur productif homogène" [*32*, 16] Elle prend donc en considération l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques des travailleurs; une telle définition des capacités professionnelles inclut nécessairement l'éducation comme donnée fondamentale.

D'autres conquêtes, notamment celle relative au droit de regard sur les investissements de l'entreprise, allaient être gérées dans le cadre d'un syndicalisme lui-même renouvelé, décentralisé, où la discussion démocratique de toutes les décisions importantes se fait au niveau même de l'atelier, soit l'unité la plus petite de l'entreprise. Par conséquent, des discussions et des décisions sur des sujets d'une très grande complexité se faisaient à la base, dans les ateliers, dans les conseils d'usine où se trouvaient ces travailleurs dont plus de 80% avaient moins de huit années de scolarité [*37*, 165].

C'est dans l'ensemble de ces facteurs et leur interrelation que se trouve l'origine des *150 heures* en Italie. Le retard scolaire considérable de la population, les difficultés des travailleurs-étudiants, le peu de pertinence des études vis-à-vis du travail, la menace à l'emploi des travailleurs sous-scolarisés, les conquêtes syndicales et leur gestion démocratique, tous ces éléments allaient inciter les syndicats à se pencher sur la question culturelle et les forcer à lui trouver une réponse adéquate.

C- LA NAISSANCE DES 150 HEURES

La dynamique sociale qui a engendré les *150 heures* les a fait naître non dans le cadre d'une loi, mais dans les conventions collectives du secteur privé. Elles sont en effet le fruit d'une lutte syndicale, obtenu d'abord par les métallos, puis par une série d'autres syndicats.

1- LES OBJECTIFS SYNDICAUX

L'initiative des syndicats partait de leur analyse du lien entre l'éducation et le travail. Pour eux, lier éducation et travail signifiait intégrer les deux de façon à ce que l'école tienne compte des connaissances nécessaires aux travailleurs dans l'entreprise, non seulement pour effectuer un travail, mais aussi pour comprendre le processus et l'organisation du travail dans lequel ils sont impliqués de façon à pouvoir agir sur lui. Il s'agissait, en fait, de s'assurer que l'école contribue véritablement à améliorer la *professionnalité* des travailleurs, plutôt que de simplement accroître leurs connaissances générales abstraites ou mêmes uniquement techniques, d'enraciner l'école dans la réalité d'un travail qui puisse être compris et contrôlé par ceux et celles qui le font.

La culture ouvrière qu'une école transformée développerait ne s'arrêterait pas à l'usine; les syndicats voulaient que les travailleurs puissent être conscients de toutes les conditions de leur existence et soient

équipés culturellement pour les analyser et pouvoir affronter les contradictions qu'elles présentent. Devant une situation économique de plus en plus complexe, une plus grande culture des travailleurs devenait une condition nécessaire pour faire face aux questions quotidiennes de leur existence [*13*, 24].

Un tel changement de l'éducation, une telle transformation de l'école ne pouvait, pour les syndicats italiens, s'effectuer que de l'intérieur ; on ne doutait pas que l'entrée massive des travailleurs dans les structures scolaires allait forcer celles-ci à s'adapter, à prendre en compte une réalité qui leur était jusque-là demeurée étrangère. Les syndicats tenaient résolument à ce que la mise en œuvre du droit à l'éducation se fasse sur les lieux traditionnels de la scolarité obligatoire, car l'école était vue à la fois comme un symbole de la culture dont les travailleurs se sentaient privés et comme un instrument privilégié de sa transmission. Le débat syndical interne sur cette question a conclu à la nécessité de refuser toute idée de structure parallèle qui serait inévitablement devenue un ghetto et de tenir à leur insertion dans le système scolaire existant. Un formateur des *150 heures* dira plus tard:

> Les travailleurs qui ne sont jamais allés à l'école -ou très peu, ou qui en ont été refoulés- tiennent beaucoup, énormément même, à ce que les cours se passent, ici, à l'école, je veux dire, on ne va pas créer un autre lieu, autre chose encore, pour les en éloigner toujours (de l'école)! [*32*, 23]

Pour les syndicats, les travailleurs devaient reprendre en main, se réapproprier des instruments d'élaboration d'une culture qui était devenue celle "des autres".

2- LA CONVENTION DE LA FLM

Les ouvriers de la métallurgie furent les premiers à négocier une clause de congé-éducation payé dans leur convention collective de 1973. La fédération unifiée de la métallurgie (Federazione dei lavoratori metalmeccanici, FLM) obtenait un congé payé de 150 heures, réparties sur une période de trois ans, à la condition que les bénéficiaires fournissent en plus la moitié de ce nombre d'heures sur leur temps personnel. La clause se lisait comme suit:

> Tous les travailleurs qui, afin d'améliorer leur propre culture même en relation avec l'activité de l'entreprise, désirent entreprendre des études auprès d'institutions publiques ou reconnues par l'Etat ont droit ... à des congés rétribués, jusqu'à concurrence d'un montant d'heures triennal à disposition de tout employé. [5, 179]

Si l'employeur souhaitait au départ que le congé-éduction serve à la formation professionnelle, le syndicat, pour sa part, insistait plutôt pour qu'il représente d'abord et par-dessus tout un investissement des travailleurs en eux-mêmes et non dans l'entreprise (*33*, 246). Il n'exlut pas d'emblée la formation professionnelle mais la demande en était une de formation générale d'abord pour pallier la sous-scolarisation massive et élargir l'accès à l'héritage culturel classique dont l'importance est évidemment très grande en Italie.

II- L'EXPERIENCE

L'expérience des *150 heures* compte plus de douze années pendant lesquelles elle s'est cherchée, transformée, adaptée tant bien que mal aux besoins et aux circonstances. Les pages qui suivent en donnent un portrait qui doit être considéré comme mouvant, tout comme la réalité qu'il traduit.

A- DES DONNEES

1- LES CLAUSES DES CONVENTIONS

Les syndicats des autres secteurs ont vite emboîté le pas et obtenu des clauses semblables à celle des métallos. A la négociation de '76, ceux du textile et de la machinerie obtenaient 250 heures, avec un supplément de 125 heures non payées pour l'assistance aux cours [*33*, 245]. Dès 1978, on

estimait que les *150 heures* touchaient à peu près tous les secteurs industriels, de même que le secteur agricole [*23*, 25]. Les conventions signées en '79 tendaient nettement à étendre les heures de scolarité à 350 heures réparties sur une période de 25 semaines allant d'octobre à mai, au cours d'une même année scolaire [*18*, 89]; le nombre d'heures théoriquement exigées pour le diplôme secondaire inférieur est de 300 à 350 [*37*, 186].

Les conditions d'obtention du congé-éducation payé pour les travailleurs sont les suivantes:

1- les cours doivent se prendre dans des écoles publiques ou reconnues par l'Etat

2- un maximum de 2% des effectifs de l'entreprise, calculés au premier septembre de chaque année, peuvent être en congé

3- une demande écrite doit être transmise à la direction au moins trois mois à l'avance

4- le participant doit fournir un certificat d'inscription au cours et des certificats de présence.

Si les demandes sont trop nombreuses, des règles d'éligibilité prioritaire sont utilisées dans la négociation entre le syndicat local et la partie patronale pour trancher: elles ont trait à l'âge, à l'ancienneté, à la nature de la formation souhaitée, etc. Dans les faits, le patronat s'est tenu officiellement hors du débat pour l'application concrète du *droit à l'étude* (autre nom des *150 heures*) et la partie syndicale a tranché seule. [*6*, 180]

2- LA PARTICIPATION EN CHIFFRES

L'information et le recrutement des participants relèvent du conseil d'entreprise (organisation syndicale de base). L'information est informelle, très large et très efficace; l'appartenance au syndicat n'est pas un facteur critique dans le processus de sélection des *corsisti*, nom donné aux participants. [*37*, 180] Bien que nous n'ayons pu trouver de source unique fournissant l'ensemble des données relatives à la participation aux cours des *150 heures* à l'école secondaire inférieure depuis 1973, nous avons réussi, par des recoupements, à dresser un tableau partiel de cette participation et le présentons à titre indicatif.

Tab. III- PARTICIPATION AUX COURS DES *150 HEURES*

ANNEE	#COURS	# *CORSISTI*
1973-74	900 *	14,237
1974-75	2,000 *	38,700**
1975-76	3,500 *	77,436
1976-77	4,000 *	89,977
1980-81	n.d.	100,000**
1982-83	5,362	101,916
1983-84	4,883	92,660

* approximation ** estimation
Sources: *6*, 36; *28*, 104; *33*, 247; *8*, 77, *32*, 31.

En 1981, on établissait à quelque 500,000 le nombre des travailleurs en congé-éducation payé ayant suivi les cours du secondaire, et à 50,000[2] ceux qui avaient participé aux cours monographiques (voir plus loin) du secondaire supérieur et de l'université [*29*, 39]. Il semble que dès 1978, le nombre de *corsisti* des cours de l'école obligatoire ait atteint la limite "physiologique" des 100,000 [*10*, 27].

3-LES PARTICIPANTS

Dès 1976, les cours des *150 heures* étaient rendus accessibles à d'autres catégories sociales, notamment aux apprentis, aux sans-emploi, aux ménagères, aux travailleurs occasionnels, aux employés municipaux et aux agriculteurs. Des quotas de recrutement étaient fixés: ainsi, les apprentis devaient représenter 4,4% de tous les *corsisti*, les ménagères, 8%, et les sans-emploi et travailleurs occasionnels, 20%. De fait, toute personne âgée de plus de seize ans, incluant les retraités, avait désormais accès à ces cours [*33*, 245].

Ces nouvelles données allaient changer substantiellement leur composition sociale. Les statistiques qui suivent donnent des exemples de ces changements.

2 Cette estimation semble très faible.

Tab. IV- APERÇU DE LA COMPOSITION SOCIALE DES COURS DES *150 HEURES*

1974	92 %	sont des travailleurs non qualifiés ou semi qualifiés
	70 %	proviennent d'entreprises employant plus de 500 personnes
	15,3%	sont des femmes [*37*, 180]
1981	**BOLOGNE***	
	40,7%	viennent de l'industrie (dont 31,2% de la métallurgie)
	25 %	viennent des services
	19 %	sont des ménagères
	5,9 %	sont des sans-emploi
	53 %	sont des femmes
	47 %	sont des hommes [*22*, 81]
1982	**NAPLES***	
	15 %	viennent des services
	3,1 %	viennent de l'industrie
	53 %	sont des sans-emploi ou travaillent au noir
	14,5 %	sont des ménagères
	28 %	ont de 16 à 18 ans
	12,5 %	ont 19 et 20 ans [*16*, 108]

* échantillonnage.

A Bologne, on notait également une présence croissante d'artisans et de travailleurs des petites et très petites entreprises.

Alors qu'au début de l'expérience, les participants représentaient un groupe relativement homogène de métallos ou de travailleurs syndicalement actifs, l'évolution des *150 heures* est allée dans le sens d'une dispersion accrue et d'une fragmentation de la composition sociale: diversité d'âge, d'expérience, de culture, de connaissances de base et aussi, d'intérêts. Les exigences culturelles spécifiques des "pionniers" ne se retrouvent plus chez les nouveaux participants chez lesquels on note, par exemple à Naples, une dépolitisation générale, un individualisme et un "je-m'en-foutisme" étrangers aux premiers [*14*, 107].

B- LA FORMATION

1- LES COURS DU SECONDAIRE

Avec la priorité syndicale de rattrapage de la scolarité obligatoire pour pallier la sous-scolarisation massive, le gros des effectifs des *150 heures* se retrouve dans les cours du secondaire inférieur, c'est-à-dire de la 5e à la 8e année scolaire inclusivement. Ces cours, qui se tiennent dans les écoles publiques et sont intégrés au système scolaire étatique, sont donnés par les enseignants réguliers. Les enfants italiens vont en classe de 8h.30 à 12h.30 tous les jours sauf le dimanche, et jusqu'à 13h.30 une ou deux fois la semaine[3]. L'après-midi et le soir, les adultes prennent la relève.

3 Des pressions sont faites et des expériences sont en cours pour ouvrir l'école des jeunes toute la journée [*28*, 21]

Les cours sont divisés en quatre modules selon les domaines d'étude requis pour le diplôme et structurés en "études de cas"; ceux-ci traitent de problèmes concrets et permettent, à travers des analyses, de parvenir aux disciplines de base:

a) mathématique-observation scientifique
b) géographie, formation civique, histoire
c) langue italienne
d) langues étrangères, qui ont donné lieu à des cours distincts [*4*, 183].

Les programmes font l'objet d'ententes entre l'Etat et les syndicats. Grâce à ces ententes, l'enseignement se fait à partir du "vécu" des participants, plutôt qu'à partir des syllabus réguliers des écoles d'Etat. Le contenu-type des études de cas pour 1976 était: l'usine, la ville et la campagne, les transports, l'information et la culture, le travailleur et l'Etat, l'organisation du travail [*5*, 183]. D'autres avaient trait aux sources alternatives d'énergie, à la pollution dans les zones industrielles, à l'histoire des syndicats italiens, et à la place des femmes dans la société italienne d'après-guerre [*33*, 247].

Le programme est adapté au fur et à mesure du développement des intérêts spécifiques des participants, et chaque région s'occupe de sujets pertinents aux besoins de ses travailleurs: enveloppe de paye, maladies professionnelles, droits civils, question Nord-Sud (italienne), étude de l'environnement local, etc. Chaque classe dans chaque école est unique parce que les étudiants déterminent eux-mêmes le centre d'intérêt de leurs études et les moyens à prendre pour l'approfondir [*27*, 273].

Les enseignants cherchent à adapter les méthodes à la population scolaire. Les enquêtes-terrain, les recherches de groupes, l'analyse de découpures de presse, etc., de fait, les méthodes actives sont favorisées, l'enseignant jouant une rôle d'animateur dont la tâche est de favoriser la participation à partir de la réalité de vie et de travail des étudiants ; ainsi, on se servira de cours sur l'économie des coûts du logement, par exemple, pour enseigner les mathématiques [*37*, 181], des problèmes de relocalisation posés par le tremblement de terre de 1980 pour enseigner la géographie aux *corsisti* de Naples [*19*, 104], etc. Les discussions sont encouragées par-dessus tout: les participants sont invités à s'exprimer le plus possible, la capacité de parler en public étant vue comme un outil puissant qui les aidera pour la vie. [*27*, 272-273]

Des recherches originales faites par des *corsisti* ont donné lieu à la publication de périodiques depuis 1974, en collaboration avec divers centres de recherches étudiant le marché du travail et les modes de production en Italie [*27*, 275]. Ces cours ont également donné lieu à des publications qui leur sont spécialement destinées, tels **PROPOSTE** ("Une initiative culturelle importante pour la formation syndicale et pour les cours des *150 heures*") ou encore les fascicules **150 ORE** du Centre de recherche sur les modes de production, de Milan, regroupés en quatre séries: le marché du travail, les salaires et l'inflation, l'organisation du travail, et des notions sur le syndicat.[4]

4 Précisons que les documents que nous avons pu voir datent de 1974; d'autres séries traitant notamment des conditions de vie auront pu être produites depuis.

La modification de la composition sociale des groupes de *corsisti* a amené, pour Elda Guerra:

> une redéfinition du projet culturel initial, centré sur le thème de l'organisation du travail à travers ses différents aspects économiques, scientifiques, historiques, et qui avait comme point de référence privilégié l'ouvrier de la grande entreprise. L'expérience a mûri à travers les luttes ... pour en arriver à une situation différente, la demande de formation de base en mathématiques et linguistique, de capacité minimale d'analyse des éléments économiques, institutionnels et sociaux de la réalité italienne contemporaine prenant une place toujours plus grande." [*22*, 81]

C'est l'axe culturel qui permet de tenir compte du vécu de chacun, dans les groupes hétérogènes; il sert à unifier et dépasser la diversité et à passer de l'individuel au social, du simple au complexe [*22*, 84].

2- LES COURS MONOGRAPHIQUES

Des cours des *150 heures* se donnent également à l'université et dans les écoles secondaires supérieures, mais ne s'inscrivent pas dans des programmes officiels ("accrédités"). Si, dans certains cas, ils en sont venus à être acceptés par les structures universitaires et inclus dans la charge d'enseignement des professeurs [*22*, 81], dans la majorité des cas, ils demeurent des activités volontaires et bénévoles de la part des enseignants qui y sont impliqués.

Ces cours monographiques visent l'acquisition de connaissances spécifiques et portent, par exemple, sur l'économie, la pollution

industrielle, les relations entre la science et la technologie, et se tiennent en partie pendant le congé payé des travailleurs, en partie sur leur temps libre. Comme pour les cours de l'école obligatoire, leur objectif est de briser la division entre le travail et l'étude; l'acquisition de connaissances techniques et scientifiques devient le point de départ de discussions générales et d'analyse des implications sociales et politiques de la pratique scientifique. [*33*, 248]

Il est difficile d'évaluer le nombre de ces cours et de leurs participants: en 1977, à Milan, on parlait d'une centaine de cours à l'université et de 28, dans les écoles, chacun d'une durée variant entre 80 et 100 heures sur une période de trois ou quatre mois [*32*, 27].

Un travail remarquable d'organisation de cours monographiques de niveau universitaire et secondaire supérieur s'est développé, vers la fin des années '70, dans la province de Bologne, suite à une demande d'études et de formation de la part de travailleurs qui n'avaient pas terminé la scolarité obligatoire. Il a donné lieu à une tentative importante, bien que difficile et pas toujours réussie, d'impliquer les enseignants et les étudiants.

Une expérience limitée d'élaboration de cours interdisciplinaires avait eu lieu, entre 1975 et 1977, sur des thèmes essentiellement économiques et politiques. Une forte expansion s'est produite en 1978 et a touché diverses facultés universitaires (Economique, Médecine, Génie, Enseignement) qui ont examiné les problèmes posés par les mécanismes de fonctionnement du système économique, du système de santé, de l'urbanisme, de l'électronique, et

enfin, pour la première fois, par ceux de la condition des femmes, dans un cours réservé aux travailleuses.

L'envergure de cette expérience, les problèmes qu'elle a soulevés, de même qu'un choix politique déterminé ont amené l'établissement d'un rapport institutionnel spécifique avec l'Université. Ce rapport dépasse maintenant les enseignants individuels, et l'organisation et la gestion des cours passent par les Conseils de facultés et des Commissions pédagogiques composées de représentants syndicaux et enseignants. Par la suite, les cours ont été décentralisés sur le territoire dans le but d'engager directement les structures syndicales locales dans les problèmes de l'éducation, et pour lier plus étroitement les thèmes d'études aux besoins de connaissances spécifiques de la population visée. [*22*, 82-83]

3- LES MOTIVATIONS

Concrètement, pour les *corsisti* de l'école obligatoire, la principale motivation est d'acquérir les qualifications de base qui puissent les aider, soit à entrer sur le marché du travail, soit à y améliorer leur situation [*33*, 248]. Le diplôme de la scolarité obligatoire a valeur légale et permet l'avancement professionnel; c'est là une des premières motivations pour les travailleurs de faible scolarité [*13*, 14]. Par ailleurs, la participation nombreuse et active aux cours monographiques donnés dans les institutions scolaires ou en usine témoigne aussi d'une motivation qui dépasse la stricte

obtention du diplôme [*13*, 16]. Le taux très faible des abandons par rapport à celui des élèves qui préparent habituellement les examens [*6*, 65] témoigne sans doute, lui aussi, de la motivation des participants.

Delai note un réveil de l'intérêt culturel chez les *corsisti*, qui dure après les cours: plusieurs continuent de se voir pour "finir la recherche entreprise" [*10*, 27]. Dans le quartier pourtant socialement et économiquement désagrégé d'Ostia-Fiumicino (Rome), des ex-*corsisti* font maintenant partie de l'Association de la Loi 517 (régionale) sur le droit à l'éducation qui a la responsabilité de la gestion des cours, dans le cadre d'accords avec les autorités locales et les conseils scolaires . [*14*, 5]

A plusieurs reprises, dans les témoignages de *corsisti* revient le thème du désir d'apprendre, d'accroître ses connaissances; la soif de culture ressort constamment, et souvent aussi, la prise de conscience de sa propre culture: "une culture que je ne savais pas moi-même que j'avais" [*33*, 247]. "Explicitement ou implicitement émerge des réponses des participants une sorte de «nostalgie» de la culture, vue comme une composante de la personnalité dont on s'est senti privé et qu'on veut se réapproprier." [*15*, 5]

4- LES ENSEIGNANTS

Les enseignants affectés aux cours des *150 heures* étaient, jusqu'à 1978, de jeunes diplômés d'université, souvent en liste d'attente, embauchés sur contrat temporaire et qui recevaient une douzaine de jours de

formation pour ce travail [*33*, 247]. En 1978, les syndicats ont exigé pour eux la permanence; en 1982, la loi 270 sur le recrutement du personnel enseignant les incluait dans le même cadre, à toutes fins pratiques, que le personnel régulier [*21*, 24]. Chaque module de quatre cours, ayant chacun en moyenne 15 *corsis-ti*, compte deux enseignants à temps plein.

Ces enseignants travaillent en moyenne 39 heures/semaine, dont le tiers est consacré aux réunions avec les coordonnateurs, délégués syndicaux et représentants d'autres formules d'éducation des adultes, pour se tenir au courant des événements dans le monde de l'industrie qui affectent leurs étudiants. Des coordonnateurs maintiennent la liaison entre les écoles, les syndicats et le comité régional. [*27*, 272]

Les nouveaux enseignants ont rencontré les problèmes habituels auxquels font face leurs confrères d'ici qui passent du secteur régulier à l'éducation des adultes: ces derniers "demandent des services précis et des rapports nouveaux avec le professeur, qui ne se limitent pas à une plus grande familiarité, mais qui se traduisent par des pratiques différentes dès leur entrée dans le système et dès la définition du programme." [*5*, 183]

Avec ce que l'on a vu plus haut des pratiques pédagogiques axées sur la réalité du milieu et des participants, on peut aisément comprendre que la réalité, cette fois, de la classe a transformé le rapport entre les *corsisti* et leurs enseignants. Aujourd'hui, leur tâche inclut un minimum de 20 heures par mois d'activités de perfectionnement et des cours spéciaux sont organisés annuellement par l'IRRSAE (série d'instituts régionaux de recherche,

d'expérimentation et de perfectionnement éducatifs); en 1979-80, ces cours se donnaient dans 86 des 90 provinces (sous-divisions des 20 régions italiennes, l'équivalent des provinces canadiennes) [*9*, 93].

Ainsi, à titre d'exemple, les cours de perfectionnement de 1979-80 et 1980-81 ont stimulé, chez ceux de Naples et de la province, la volonté de travailler à une programmation plus scientifique avec validation continue. Ils leur ont permis de s'organiser en 10 groupes, selon les districts, ce qui les aide à rapprocher leur travail de programmation de la réalité territoriale. Un collaborateur-coordonnateur assiste le groupe dans ce travail; il rencontre tous les enseignants à tous les deux mois et facilite les échanges d'expériences et de matériel, ce qui leur permet d'avancer de façon plus systématique. [*19*, 103-104] Notons que ce poste de coordonnateur est généralisé; son salaire et ses coûts sont défrayés par les régions.

Un autre séminaire de perfectionnement à Milan, en 1982, a eu des résultats semblables; les enseignants estiment qu'il a servi à jeter les bases d'une systématisation des pratiques didactiques quotidiennes, des tentatives ou expériences de construction d'unités didactiques et de leur expérimentation effective dans les cours [*18*, 85]. Selon Visalberghi, "en Italie, la recherche pédagogique est pratiquement inexistante" et l'IRRSAE vise à combler cette lacune [*in 28*, 75]; sans doute a-t-il voulu parler de la recherche systématique, non de celle qui se fait quotidiennement sur le terrain et qui, elle, paraît très riche.

III- DIFFICULTES ET PERSPECTIVES

L'expérience des *150 heures*, comme on peut le constater, présente toute une série de facettes fort diversifiées et chacune d'elle pourrait faire l'objet d'une étude approfondie. La perspective que nous avons choisi d'explorer ici est celle de l'éducation des adultes. Ce qui était, au départ, un congé-éducation payé pour les travailleurs s'est étendu considérablement, au point de devenir le courant dominant de l'éducation des adultes pour les cours secondaires du premier cycle, dépassant du double les cours CRACIS, et ce, au moins depuis 1977-78 [*9*, 97 et *28*, 49].

C'est dans cette optique que nous présentons ici les différents problèmes que posent les *150 heures*, les transformations souhaitées, de même qu'un aperçu de la façon actuelle de voir cette expérience en relation avec l'école. Nous terminerons par les perspectives qui s'ouvrent à elles.

A- LES DIFFICULTES ...

1- ... rencontrées par les *corsisti*

Plusieurs des difficultés rencontrées par les *corsisti* aux cours des *150 heures* sont communes à un grand nombre d'adultes qui retournent aux études: blocage psychologique de ceux qui se sentent incapables d'apprendre, expérience négative de l'école qui rend le retour pénible, organisation familiale (garde d'enfants, mari qui ne veut pas que sa femme rentre tard dans certains cas, et dans d'autres, mari qui partage les tâches familiales avec sa femme qui étudie aussi, fatigue physique, etc.).

A Naples, une information insuffisante a amené certains participants à croire qu'il suffisait de s'inscrire, sans suivre les cours, pour obtenir le diplôme; également, les absences fréquentes dues à un travail irrégulier posaient des problèmes [*14*, 107]. Notons qu'il ne s'agissait pas de participants en congés-éducation mais de ceux issus de catégories sociales autres, notamment les travailleurs occasionnels.

En 1977, von Moltke et Schneevoigt signalaient les problèmes de la fatigue physique et du temps de fins de semaine et de congés qui se trouvait accaparé par les études [*37*, 188]. Les travailleurs qui jouissent d'un supplément d'heures de congé non payées souffrent du manque-à-gagner qu'entraîne cette situation.

2- ... administratives

La réforme des structures locales italiennes a accentué leur intégration et la loi financière sur l'utilisation optimale des ressources prescrit les limites, conditions et modes d'utilisation de ces ressources; selon Serreri [*34*, 61], l'administratif prend le pas sur les programmes, imposant ses contraintes sur les cours des *150 heures*. On notait déjà, en 1978, le retard, et surtout, l'insuffisance des crédits pour l'achat de matériel didactique [*6*, 37]. En 1977, certains accusaient Rome de boycotter l'expérience par des tracasseries administratives et, plus encore, par le sous-financement au détriment des cours CRACIS où le nombre de participants était déjà moins considérable [*32*, 31]. Au cours des années, l'accroissement de la participation aux *150 heures* a inévitablement entraîné une hausse tout aussi considérable des coûts, ébranlant la sécurité financière des établissements scolaires [*14*, 6].

3- ... techniques

Problèmes techniques, mais dont certains dépendent de la bureaucratie: les enseignants et participants ont souvent de la difficulté à obtenir l'utilisation effective des édifices et équipements scolaires qui peuvent permettre à l'école de remplir sa fonction de promotion culturelle, sociale et civile [*14*, 6], l'opposition ou la réticence de certains responsables et comités d'enseignants à la tenue d'activités étudiantes extra-scolaires vient souvent d'une crainte de leur caractère "politique" [*33*, 248].

Par ailleurs, les horaires "à échiquier" (travail, le matin, études, l'après-midi ou le soir) sont difficilement viables, surtout quand un module de cours est réparti dans des écoles différentes, les déplacements posant des problèmes de temps. Ils sont particulièrement mal commodes pour les salariés qui travaillent en équipe. Ainsi, dans une entreprise qui compte deux groupes de 35 étudiants, les cours du premier se donnent de 14 à 17 heures, soit le temps normal du congé-éducation payé, et ceux du second, de 17 à 20 heures, temps considéré comme étant celui du loisir ; les deux groupes permutent chaque semaine [*6*, 37].

Enfin, les *150 heures* rencontrent des réticences de la part des agents de maîtrise des grandes entreprises à cause de la nécessité de réorganiser le travail entraînée par les congés. Dans les petites, et surtout les très petites entreprises, le problème en est un de non remplacement: on répartit plutôt les tâches entre les travailleurs qui restent, avec toutes les difficultés que cela comporte. [*6*, 56]

4- ... des enseignants

La formation du personnel enseignant semble être assez unanimement vue comme déficiente. En 1973, Merli parlait de la "préparation anachronique de la majorité des enseignants" qui savent les poèmes de Dante mais ne connaissent rien du travail à la chaîne, ne savent pas lire les statistiques et n'ont lu ni Taylor ni Smith [*26*, 84]. Moins lapidaires, d'autres, en 1977, parlaient de la formation et de la sélection des enseignants comme étant le

problème le plus sérieux des *150 heures*, d'autant plus sérieux que le support professionnel et didactique n'était pas disponible. Bien que des cours de 4 semaines et du temps de formation pendant l'année aient été ajoutés, l'argent arrive souvent trop tard pour pouvoir les utiliser de façon optimale [*37*, 187].

Ni la formation première (qui remonte souvent à plusieurs années), ni la formation complémentaire -souvent improvisée- qu'ont pu suivre les enseignants ne les a préparés à comprendre les objectifs et les motivations de leur nouvelle clientèle [*6*, 40]. Le problème ne semblait pas être résolu en 1985 pour ce qui est de la formation initiale: "Lun des aspects importants de la préparation traditionnelle des enseignants est la négligence de toute formation précise, orientée vers les exigences de l'enseignement, voire son absence totale." [*28*, 51] Les enseignants des *150 heures* sont ceux de l'enseignement régulier; ils partagent par conséquent les mêmes problèmes de formation avec, en plus, celui de la coupure avec la réalité de leurs étudiants.

5- ... pédagogiques

Des enseignants impliqués dans des cours signalent des réserves sur les modalités de choix des sujets traités, sur l'utilisation de techniques didactiques peut-être pas toujours novatrices [*14*, 6].

L'hétérogénéité croissante de l'origine culturelle et professionnelle des participants a amené un relâchement du lien avec l'usine sans resserrement, toutefois, de la relation avec le milieu de vie, en fonction de la

constitution d'un tissu politico-social de référence avec celui-ci; on assiste à une diminution de la conscience collective des participants qui ont tendence, toujours davantage, à se confronter en tant qu'individus à l'institution scolaire. [*10*, 26]

Cette même hétérogénéité fait que les niveaux de départ des *corsisti* sont souvent fort différents et qu'on retrouve même des analphabètes dans des cours de niveau secondaire, ou encore, que des participants aux cours de langue étrangère ne possèdent pas suffisamment la langue italienne (souvent, les dialectes seulement sont parlés par des italiens). Les cours de la scolarité obligatoire et les cours monographiques ne peuvent suffire à la complexité et à la diversité de la demande de formation.

L'impossibilité de poursuivre l'expérience au secondaire supérieur pose également des limites; en 1977, les syndicats avaient présenté au ministère de l'Instruction publique des suggestions quant à la mise sur pied, à ce niveau, de 20 cours expérimentaux de 2 ans, dans le foulée des *150 heures*, pour offrir aux travailleurs la possibilité d'étendre leurs connaissances au-delà de l'éducation de base et pouvoir ainsi "passer d'opérateurs de machines à travailleurs spécialisés" [*33*, 248]. Le ministère a refusé ces suggestions.

6- ...dues au système

Cette résistance gouvernementale n'est pas étonnante: le système scolaire italien n'était pas nécessairement prêt à accueillir une expérience qui, de fait, le contestait radicalement. L'organisation de l'éducation, en Italie, est, pour Serreri, la même que celle qui prévalait il y a un siècle, avec son étatisme, son centralisme, son individualisme, son formalisme et sa rigidité, un modèle, dit-il, suspendu entre l'hyperréglementation et l'anarchie [*34*, 64]. Il ne faut pas s'étonner, dès lors, que pour le Ministère, la logique des *150 heures* ne dépasse pas le pur et simple rattrapage scolaire [*20*, 18].

Selon le directeur de l'IRES-CGIL[5], "les *150 heures* sont arrivées comme un cheveu sur la soupe du système scolaire sclérosé" et les syndicats semblaient croire que cette expérience allait changer la situation en trois ou quatre ans [*13*, 13]. Certains s'attendaient à une "irruption de la classe ouvrière dans le système d'éducation qui le changeât immédiatement"; cet enthousiasme initial démesuré explique en partie le désenchantement actuel de plusieurs d'entre eux [*13*, 11]. C'était compter sans la force d'inertie du système, qui allait inévitablement tenter d'émousser, d'ajuster, d'adapter l'expérience en fonction de modalités plus compatibles avec l'appareil scolaire ordinaire [*10*, 26].

Devant une telle situation, certains préconisent des écoles parallèles, ayant des fonctions, des structures et des objectifs différents,

5 Institut de recherche économique et sociale (IRES) rattaché à la plus importante centrale syndicale (CGIL).

de même qu'un processus différent d'évaluation du développement et des résultats, et qui permettent les expériences nouvelles qui sont nées dans le cadre des *150 heures* [*13*, 16]. D'autres, comme Bruno Trentin, de la CGIL, croient que les *150 heures* peuvent être utilisées comme un levier pour la réforme de la formation professionnelle; il considère qu'elles sont une étape vers une expérience beaucoup plus complexe de réappropriation de l'école par les travailleurs et de construction d'un lien permanent entre l'école et le travail [*13*, 13].

B- LES TRANSFORMATIONS SOUHAITEES

Un certain nombre de transformations sont vues comme souhaitables par les observateurs et les personnes impliquées dans l'école des *150 heures*. Elles indiquent des pistes pour la poursuite de l'expérience selon l'orientation qu'elle suit, tant bien que mal, depuis le début: le lien entre l'éducation et le travail et la transformation de l'école.

1- Transformations pédagogiques

Parmi les nombreuses suggestions relatives à la pédagogie, l'abolition de l'horaire à échiquier en est une qui revient très souvent. On souhaite, pour le remplacer, des journées de travail intenses par secteurs et par sujets [*36*, 47]; l'objectif en est un de périodes plus longues d'interruption du

travail, sans toutefois interrompre le rapport de travail qu'il est essentiel de maintenir [*29*, 43]. De fait, le rapport entre la formation générale et la formation professionnelle devrait s'accroître au fur et à mesure que s'élève le niveau scolaire [*10*, 27].

L'interdisciplinarité est vue comme une nécessité dans la poursuite des *150 heures* : l'histoire, par exemple, fournissant le contenu aux cours d'italien et de mathématiques [*36*, 48]. Egalement, une alphabétisation minimale devrait être exigée comme condition d'admission [*36*, 47]; ou encore, des cours d'alphabétisation devraient, comme la formation menant au diplôme du secondaire moyen, être considérés comme prioritaires [*22*, 7] (De tels cours ont été créés, en juin 1980, dans le cadre des *150 heures*; 718 ont eu lieu en 1982-83, et 713 l'année suivante [*8*, 77]).

Les transformations à apporter devraient permettre de diversifier les occasions de formation et de répondre aux exigences actuelles. Entre autres, on peut penser à une activité de promotion culturelle décentralisée, sans diplôme, de niveaux divers et de durée variable; à des cours monographiques au secondaire et à l'université, celle-ci servant de référence pour la recherche, avec la participation des travailleurs; à des "biennales" (programme de deux ans) d'école secondaire supérieure; et à des cours de formation professionnelle dans divers secteurs de la production. [*22*, 7]

2- L'école des jeunes

Pour Delai, en particulier, il faut songer en termes de la création d'une perméabilité entre école et société, non seulement au niveau des valeurs et des comportements, mais au niveau des programmes scolaires. L'alternance entre l'étude et le travail doit être recherchée: il faut répondre à des besoins d'instruction non satisfaits chez les adultes déjà insérés en milieu de travail, mais aussi apporter aux jeunes "dans leur première formation de nouvelles méthodes éducatives qui sachent leur offrir une série d'expériences professionnelles leur permettant une sorte d'*entrée anticipée* dans le monde du travail." Il prône le principe du "congé-travail" afin de permettre une insertion de la dimension pratique dans la vie des jeunes. [*10*, 28-29] Pettine reprend cette idée en proposant de trouver des solutions au rapport entre la variété des expériences éducatives des jeunes et les occasions de travail; il faut, selon elle, accroître la poussée à la modularisation des expériences de formation et de travail, de leur possibilité d'être fragmentées et répétées dans le temps [*31*, 41].

Mais le lien n'est pas fait uniquement entre l'école des *150 heures et celle des jeunes*: c'est à l'ensemble de l'éducation qu'on la relie. On considère qu'elle ne peut continuer à être un secteur isolé et distinct, sous peine d'en accentuer la "ghettoïsation". Sa relance passe par son insertion dans les projets intégrés, comme articulation spécifique de l'intervention éducative complexe qui s'amorce aux niveaux territorial et sectoriel. [*3*, 11]

C- LES PERSPECTIVES

Malgré ces difficultés d'une expérience vieille d'une douzaine d'années seulement, on pense donc en termes de relance et d'amélioration des *150 heures*. Dans l'ensemble, les commentaires sur les effets de l'expérience sont éminemment positifs. Selon les enseignants, l'école des *150 heures* est inestimable en ce qu'elle permet une croissance de la conscience des injustices sociales de la part de tous ceux qui y sont impliqués, tant enseignants qu'étudiants [*27*, 273]; pour le CERI/OCDE, elle a permis l'amélioration de l'expression et de la compréhension du travail [*6*, 65]. Delai considère qu'elle a suscité un réveil de l'intérêt culturel des participants, une plus grande conscience collective et parfois un engagement public plus fort: la formation, qui servait simplement à répondre à un besoin de connaissance de la réalité est maintenant axée sur la transformation de cette réalité [*10*, 27]. Risk et Crossman abondent dans le même sens en disant que l'expérience a fait ressortir un enjeu important:

> Those participating in recurrent education, as well as having an objective need for greater technical and scientific knowhow and for basic and further qualifications, also require a chance to develop a critical awareness of the effects of social and political developments on society and on themselves as individuals. These needs are now more readily observable in Italy as a result of the *150 hour* scheme [*33*, 249].

Elda Guerra fait ressortir trois éléments positifs amorcés par l'expérience: a) l'émergence d'une demande de formation et de croissance culturelle de la population italienne adulte qui interpelle profondé-

ment la qualité et la capacité d'innovation quant aux contenus et méthodes, touchant ainsi un champ vaste et intéressant de recherche et d'élaboration culturelle; b) la possibilité de confrontation entre des expériences de pratiques sociales multiples et diverses pour dépasser les limites de l'expérience quotidienne individuelle et la situer dans une dynamique sociale; et c) la possibilité de créer les conditions de base pour les objectifs -peut-être trop ambitieux- qui avaient été établis dans les premières années, et de promouvoir une participation toujours croissante dans les lieux de travail et les différents moments de la vie sociale [*22*, 82].

Transformer radicalement l'école à partir des *150 heures* était, de toute évidence, un de ces objectifs "peut-être trop ambitieux"... A la déception de ceux qui l'avaient crue possible, Trentin oppose sa vision de cette expérience comme l'expérience d'une réforme mais non la façon de résoudre le grand problème d'une transformation radicale de l'école; elle s'inscrit dans le besoin d'expérimenter concrètement, à tous les niveaux, une nouvelle façon de faire la culture pour imposer des transformations plus substantielles de l'intérieur même de l'organisation scolaire. [*13*, 28]

Les expériences où l'on a réussi à briser la rigidité du rattrapage scolaire indiquent une voie et renforcent une hypothèse: pour faire une formation des adultes, il ne suffit pas d'inventer de toutes pièces un système parallèle, mais d'abord et surtout, de lubrifier les rapports entre les diverses instances formatives aujourd'hui séparées, de les rendre perméables à l'"extérieur" et utilisables ensemble [*20*, 18]. Une loi-cadre sur l'éducation des adultes qui permette le développement d'initiatives de formation culturelle et profes-

sionnelle pour tous les travailleurs est vue comme une condition essentielle à ces transformations [*18*, 92].

L'absence d'une politique éducative capable de développer le droit à l'étude dans son plein sens tant à l'école secondaire qu'à l'université et en formation professionnelle est un handicap majeur. Les *150 heures* ont fait progresser le débat sur l'école dans le sens de l'acceptation d'un modèle de transformation dans lequel le droit à la poursuite de l'éducation est devenu la base pour la fondation d'un système éducatif nouveau; les gouvernements régionaux et les administrations provinciales ont passé des lois ou préparent des législations qui feront de l'éducation et du travail deux forces motrices interdépendantes de l'intervention publique qui vise à dépasser les contradictions dans la dynamique du marché du travail, et ceci est vu comme une conséquence du droit à l'étude [*35*, 5]. Les *150 heures* ont permis d'affirmer un nouveau concept du droit à l'étude comme un droit qui s'étend à travers toute l'existence non en termes "assistancialistes" ou de rattrapage, mais bien comme un droit à une qualité différente de la formation [*22*, 11].

CONCLUSION

A- L'EXPERIENCE ITALIENNE

L'expérience que nous venons de décrire est d'une complexité plus grande encore qu'il n'y paraît, puisqu'elle se déroule depuis plus de douze ans dans les 20 régions de l'Italie. Une étude aussi brève que celle-ci ne peut donc rendre totalement justice ce à quoi les autorités italiennes considèrent comme étant "l'innovation la plus importante" dans le secteur de l'éducation des adultes [*28*, 104].

Les syndicats visaient, avec les *150 heures*, à développer une culture de classe, à rendre les travailleurs conscients de toutes les conditions tant de travail que de vie quotidienne et les équiper pour en affronter les contradictions par l'analyse de leurs conditions socio-économiques [*37*, 189]. La lutte pour la réforme scolaire s'insérait dans cette perspective.

De tels objectifs ne peuvent être atteints qu'à longue échéance et à travers une ensemble de luttes. Néanmoins, les *150 heures* y contribuent concrètement et jusqu'ici, elles ont amené une transformation importante dans la façon de faire l'éducation des adultes. Premier pas vers la culture ouvrière recherchée, les objectifs, méthodes, contenus de l'école des adultes ont été axés sur la réalité, le "vécu" des travailleurs plutôt que sur une culture abstraite qui leur était étrangère. Si l'expérience n'a pas changé l'école, du tout au tout, elle y a fait entrer une réalité nouvelle qu'elle ne peut plus ignorer.

Les motivations des *corsisti* peuvent sembler à des années-lumières des objectifs syndicaux. La réalité nous semble plus complexe; peut-être ne font-elles que traduire concrètement ces objectifs collectifs au niveau individuel. Pour créer une culture de classe, pour rendre les travailleurs capables de contrôler leurs conditions de vie et de travail, ceux-ci doivent d'abord pouvoir se créer les instruments intellectuels nécessaires pour les analyser eux-mêmes et décider, en toute connaissance de cause, de l'action à prendre sur leurs conditions immédiates de travail et de vie. La naïveté syndicale aura peut-être été de penser faire l'économie d'une démarche individuelle d'apprentissage de base plus longue qu'ils ne l'auraient souhaitée, et une des tâches qui se présentant maintenant est sans doute d'harmoniser ces motivations et ces objectifs, de faire prendre conscience de la dimension collective des besoins et des résultats de la formation.

B- LA PERTINENCE POUR LE QUEBEC

L'inscription du congé-éducation payé au programme du parti libéral au pouvoir ramène cette question à l'ordre du jour au Québec. L'expérience italienne offre des pistes fort intéressantes à notre réflexion et à notre action sur un tel dossier.

1- Le lien éducation-travail

Le lien fait par les syndicats italiens entre l'éducation et le travail représente, à n'en pas douter, la piste la plus giboyeuse pour notre réflexion non seulement sur le congé-éducation payé mais également sur l'école comme telle.

La perspective syndicale sur cette question est intimement liée à la question de la *professionnalité*, qui touche tant les connaissances techniques des travailleurs que leurs connaissances théoriques et générales. La proposition[6] de réviser les programmes de formation professionnelle à partir des analyses de fonctions de travail apparaît étriquée, en comparaison, et prive employeurs et travailleurs d'une dimension humaine essentielle. L'expérience italienne peut replacer cette dimension dans ce que la politique québécoise d'éducation des adultes appelle les "formations qualifiantes" [*30*, 26].

---

6 Présentée dans un document de consultation [*31*, 45] par bonheur relégué aux oubliettes par le ministère de l'Education du Québec, mais dont la perspective continue d'être partagée par plusieurs intervenants.

Mais surtout, l'expérience des *150 heures* a permis un enracinement véritable de l'éducation des adultes dans le travail, à travers la participation syndicale à l'élaboration des programmes et par le lien entretenu quotidiennement avec les délégués syndicaux locaux par les coordonnateurs et les enseignants. Ceux-ci passent, comme nous l'avons mentionné, quelque treize heures par semaine dans des rencontres avec eux pour se tenir au courant des développements dans le monde de l'industrie. Le lien est donc plus que formel et se traduit dans les structures et dans l'action.

2- Un rattrapage intelligent

Le *droit à l'étude* italien représente, à n'en pas douter, une réponse intelligente au problème de la sous-scolarisation qui nous affecte également, bien que dans une moindre mesure. Réponse intelligente, parce que non bureaucratique: on n'a pas reproduit bêtement, pour les adultes, l'école des jeunes, mal adaptée même à cette clientèle. Mais intelligente aussi, à cause de cet effort délibéré de lier la formation à la réalité de travail et de vie des participants, de tenir compte de leur culture et de leurs besoins. Les Italiens ont fait, dirions-nous ici, de la formation sur mesure dans le cadre d'un programme de formation générale et ils l'ont fait avec succès: le taux de réussite aux examens est très élevé et celui des abandons, très faible.

L'importance attachée par les *corsisti* à l'obtention du diplôme n'avait pas été prévue par les syndicats italiens et a de quoi faire réfléchir les responsables québécois de l'éducation des adultes. Mais plus encore, la demande de formation de base en mathématiques et en linguistique, de même que

d'analyse critique des éléments économiques, institutionnels et sociaux qui les affectent a de fortes chances de trouver un écho chez les sous-scolarisés québécois. Un congé-éducation payé tout autant qu'un rattrapage scolaire axé sur une telle demande méritent d'être étudiés.

3- Les populations difficiles à rejoindre

L'extension des *150 heures* aux autres catégories sociales et la participation importante de ces dernières au *droit à l'étude* indiquent une troisième piste à explorer. Les chiffres de Dionne et Ledoux montrent qu'au recensement de 1981, la population non active était sensiblement moins scolarisée que la population active; les femmes étant sur-représentées dans la première catégorie (72,5%), les deux auteurs en déduisent "que la scolarisation est un facteur de participation à la vie active beaucoup plus sélective chez les femmes que les hommes". Et plus loin: "Donc, il semble bien que les femmes au foyer désireuses de trouver un emploi devront d'abord songer à parfaire leur formation". [11,16]

Un *droit à l'étude* "à l'italienne" permettrait de rejoindre les personnes faiblement scolarisées ou qu'elles soient, sans distinction entre travailleurs en emploi ou privés d'emploi, artisans, ménagères, "drop out", etc. Et la qualité différente de la formation, axée sur leurs besoins et leur culture, permettrait de les intéresser à une scolarisation qui, souvent, les a rebutés lors de leur premier passage dans les institutions d'enseignement.

C- LES *150 HEURES* ET L'EDUCATION DES ADULTES

L'expérience italienne est riche d'enseignements et nous n'avons pu, dans une étude aussi brève que celle-ci, rendre compte de toutes les facettes qu'il nous a été possible de découvrir dans la documentation à notre disposition. Plusieurs autres pistes méritent d'être explorées, plusieurs dimensions méritent d'être analysées. Ce *droit à l'étude*, d'abord réservé aux travailleurs, atteint maintenant l'ensemble de la population italienne d'âge post-scolaire. De congé-éducation pour les travailleurs en emploi, il est devenu le courant majeur de l'éducation des adultes en Italie. Même s'il en déçoit certains qui rêvaient de produire une révolution culturelle à court terme, nous croyons, avec Bruno Trentin, qu'il servira de levier pour remettre en cause d'autres aspects de l'éducation et, à terme, l'ensemble de l'éducation dans la société italienne, dans une perspective d'éducation permanente.

Ce *droit à l'étude* a ouvert une réflexion nouvelle sur l'école, notamment en ce qui a trait à son lien avec le travail. Ce lien nous apparaît la dimension la plus dynamique et la plus susceptible de contribuer à un renouveau de l'école des jeunes et des adultes, en Italie comme au Québec, pour autant qu'on ne le limite pas à un simple réaménagement des programmes ou à un rafistolage de recettes pédagogiques. Repenser l'éducation en regard du travail ne demande pas tant des inventions de nouvelles techniques ou des budgets supplémentaires, qu'une nouvelle attitude face à ceux et celles qui travaillent et qui étudient. C'est, par conséquent, d'une réflexion en profondeur qu'il s'agit

ANNEXE I

Tab. V - NIVEAUX SCOLAIRES EN ITALIE

ECOLE OBLIGATOIRE		
Ecole primaire	5 années 6 à 11 ans	Diplôme d'études élémentaires
Ecole moyenne inférieure	3 années 12 à 14 ans	Diplôme de fin d'études obligatoires
ECOLE POST-OBLIGATOIRE		
Lycées classiques, scient. et techniques	5 années	"Maturité" (bac): accès à l'université
Ecole "magistrale" pour instituteurs	4 années	Diplôme: accès au travail après des stages et à l'entrée à la Faculté de "Magistero" (*)
Instituts professionnels	3 années	Possibilité de présenter la "maturité" professionnelle
Lycées artistiques, etc.		

(*) à l'entrée aux autres facultés aussi, après une année propédeutique

[32, 11]

ANNEXE II

LISTE DES SIGLES

CERI	Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement
CEFA	Commission d'étude sur la formation des adultes
CGIL	Confederazione generale italiana del lavoro (Confédération générale italienne du travail)
CRACIS	Corsi di richiamo e di aggiornamento culturale di instruzione secondaria (Cours de révision et de mise à jour culturelle d'instruction secondaire)
FLM	Federazione lavoratori metalmeccanici (Fédération des travailleurs métallurgistes)
IRES	Istituto ricerche economiche e sociali (Institut de recherche économique et sociale)
IRRSAE	Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi (Institut régional de recherche, d'expérimentation et de mise à jour éducatifs)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique

REFERENCES

1. Adams, R.J., et al Rapport de la Commission d'enquête sur le congé-éducation et la productivité. "L'éducation et le travailleur canadien", Ottawa, Travail Canada, juin 1979, 383p.

2. Bertig, Guido "Les problèmes de l'emploi et l'enseignement en Italie" *in* Revue internationale du travail, Vol. 114, no 1, juillet-août 1976, p. 13-29.

3. Bondioli, Aldo "Formazione e lavoro" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. IV, no 2/3, Marzo-Giugno 1984, p. 5-13.

4. Castelli, Alida "Leggere scrivere lavorare" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. I, no 1, Gennaio-Febbraio 1981, p. 26-29.

5. CERI/OCDE Situation actuelle du congé-éducation. Paris, OCDE, 1976, 253p.

6. CERI/OCDE L'alternance travail-études. "Le congé-formation au niveau de l'entreprise". Paris, OCDE, 1978, 110p.

7. Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) Apprendre: une action volontaire et responsable "Enoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente". Montréal, Gouvernement du Québec, 1982, 869p.

8. Istituto Centrale di Statistica Compendio statistico italiano, Edizione 1985, Colliano (TN).

9. De Sanctis, F.M., et Federighi,
Adult Education in Italy. Prague, European Centre for Leisure and Education, Studies and Documents no. 10-11, 1981, 165p.

10. Delai, Nadio "Une expérience en mutation" *in* Actualité de la formation permanente, Centre Inffo, novembre-décembre 1978, no. 37, p. 26-29.

11. Dionne, Louis et Ledoux, Denis
Les travailleurs faiblement scolarisés "Un examen des données du recensement de 1981". Québec, ministère de l'Education, Etudes et analyses, 1985, 46p.

12. Eaton, J.K. Le congé-éducation payé. s.l., Travail Canada, 1977, 119p.

13. (coll.)
"DIBATTITO: Movimiento sindacale e educazione degli adulti" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. 1, no 2, Marzo-Aprile 1981, p. 8-29.

14. (coll.) "DIBATTITO: Parlano i protagonisti di un'esperienza" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. II, no 1, Gennaio-Febbraio 1982, p. 5-23.

15. (coll.) "DIBATTITO: Motivazioni e aspettative per le 150 ore" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. II, no 2, Marzo-Aprile 1982, p. 5-21.

16. (coll.) "L'educazione degli adulti in Umbria" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. II, no 3/4, Maggio-Agosto 1982, p. 119-134.

17. Emploi et immigration Canada
Apprendre à gagner sa vie au Canada. Ottawa, Emploi et immigration Canada, Groupe de travail sur le congé de perfectionnement, 1983, 2 vol.

18. Erlicher, Luisella "L'area formativa «storia e scienze sociali»" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. III, no 3, Maggio-Giugno 1983, p. 91-101.

19. Esposito, Giuliana, et Scanu, Maria
"Corsi di 150 ore a Napoli" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. II, no 3/4, Maggio-Agosto 1982, p. 102-109.

20. Farinelli, Fiorella "Per una cultura dell'educazione degli adulti. Bilanci e prospettive a partire dall'esperienza delle 150 ore." *in* Educazione Degli Adulti, Vol. VI, no 1/2, Gennaio-Aprile 1985, p. 13-19.

21. Gazetta Ufficiale n. 139 del 22 maggio 1982. "Leggi e Decreti".

22. Guerra, Elda "Dalle 150 ore alla formazione permanente: l'esperienza di Bologna" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. 1, no 1, Gennaio-Febbraio 1981, p. 80-85.

23. Lecave, Christiane "Les 150 heures en Italie" *in* Actualités de la formation permanente. Centre Inffo, no. 37, novembre-décembre 1978, p. 24-25.

24. Maisonneuve, Daniel
L'état de la scolarisation de la population québécoise. "Une analyse des données du recensement de 1981". Québec, ministère de l'Education, 1984, 23p.

25. Ministère de l'Education
Population adulte du Québec par niveau de scolarité atteint selon divers groupes d'âges. (Tableaux) Publié par le Service général des communications du ministère de l'Education. s.l., s.d.

26. Merli, Stefano "Per un nuovo modo di fare ricerca storica" *in* Fabbrica e Stato/Inchiesta, Anno secondo, no 7/8, Juglio-Agosto 1973, p. 82-96.

27. Newport, Angela "A Comperative Study of Provisions Made in Recurrent Education for Workers, with Special Reference to the '150 hours' in Italy" *in* Comperative Education, Vol. 15, no 3, October 1979, p. 269-275.

28. OCDE Les réformes de l'enseignement en Italie. Paris, OCDE, "Examens des politiques nationales d'éducation", 1985, 118p.

29. Pettine, Barbara "150 ore: Primi elementi di feed-back" *in* Educazione Degli Adulti. Vol. 1, no 2, Marzo-Aprile 1981, p. 39-43.

30. Québec, Gouvernement du
Un projet d'éducation permanente. "Enoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes". s.l., 1984, 77p.

31. Québec, ministère de l'Education
La formation professionnelle au Québec. (Document de consultation). Québec, ministère de l'Education, 15 février 1980, 104p.

32. Rescia-Pellegrin, Marie-Louise
"La formation permanente en Italie: un espoir fou" *in* Education permanente, no 38, Mars-Avril 1977, p. 5-42.

33. Risk, Mirna, et Crossman, Bob
"The right to continuing eduction and the Italian initiative" *in* Adult Education, National Institute for Adult Education, Vol. 52, no 4, novembre 1979

34. Serrari, Paolo "Sistema educativo pubblico tra crisi e sviluppo" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. III, no 3, Maggio-Giugno 1983, p. 55-69.

35. Taliani, Enrico "Social Dynamics and 'Educational Praxis' (The Italian educational System in Its Search for a new identity)". Occasional Paper. Paper presented to the Conference on The Origins and Operations of Educational System organized by the Research Committee on Sociology of Education of the International Sociological Association. Paris, UNESCO, August 6-8, 1980. Ronéo, 13p.

36. Verlengia, Giovanni "Sulla crisi delle 150 ore" *in* Educazione Degli Adulti, Vol. I, no 3, Maggio-Giugno 1981, p. 46-48.

37. Von Moltke, K, et Schneevoigt, N.
Educational Leaves for Employees. "European Experience for American Consideration" A Report for the Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education. San Francisco, Washington, London, Jossey-Bass Publ., 1977, 269p.

éducation permanente

éducation permanente

éducation permanente

éducation permanente

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

6687-050
28-1873